

El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva del estudiante universitario: estrategia de capacitación para los docentes

Developing and evaluating university students' discursive competence: a training strategy for teachers

M. Sc. Elsy Almanza Reyes¹

M. Sc. Marys Leonys García Reyna¹

M. Sc. Yanice Jiménez Casas¹

¹ Universidad de Camagüey

elsy.almanza@reduc.edu.cu

marys.garcia@reduc.edu.cu

yanice.jimenez@reduc.edu.cu

RESUMEN

Objetivo: En este artículo se ofrece una estrategia de capacitación, con el fin de contribuir al desarrollo y evaluación de la competencia discursiva.

Método: Para ello se partió del diagnóstico de la situación actual en la universidad. Luego de determinadas las principales deficiencias, se organizó el instrumento en cuatro etapas, en las que se incluyeron temas necesarios para los docentes de los colectivos de año de cada carrera. La propuesta fue validada por criterio de expertos, quienes la consideraron necesaria para la capacitación de los profesores.

Resultado: Se describe una estrategia de desarrollo de la competencia discursiva con enfoque integrado y énfasis en el conocimiento procedimental.

Conclusión: El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva supone el apego a presupuestos teóricos relativos a la actividad del profesor y el alumno, el enfoque integrado y el dominio de procedimientos para su desarrollo.

Palabras clave: habilidades comunicativas, formación de profesores, competencia discursiva, enseñanza de la lengua, habilidades lingüísticas.

ABSTRACT

Objective: This article aims at devising a training strategy contributing to the development and evaluation of discursive competence.

Methods: After determining the teacher's communicative limitations by means of diagnostic tools, a training strategy was devised, the strategy is composed of four stages, which included

necessary subjects for the teachers' staff. The proposal was evaluated by experts, who considered it to be necessary for the training of teachers.

Result: A discourse developmental strategy is described. The strategy is based on a comprehensive approach and focused on procedural training.

Conclusion: The development and evaluation of the discursive competence presuppose following certain theoretical assumptions related to teachers' and students' activity of the teacher and the student, a comprehensive approach and the mastery of procedures for its development.

Keywords: communication skills, teacher education, discursive competence, language instruction, language skills.

Recibido: febrero 2019

Aprobado: junio 2019

Las universidades asumen hoy la formación de profesionales competentes, críticos, que sean capaces de establecer relaciones interdisciplinarias, de trabajar en equipos, de compartir, de resolver los retos que se presenten en medio de una sociedad globalizada, dominada por el desarrollo vertiginoso de la tecnología y un cúmulo enorme de información; para ello se debe enseñar, a los estudiantes, las vías de acceso al conocimiento y su apropiación de manera activa, lo cual debe reportarles beneficios durante el proceso de formación y más tarde en su desempeño laboral.

En tales condiciones, se precisa de un profesional dotado de una cultura general que le permita entender el mundo y predicar sobre él con una claridad meridiana; capaz de desempeñarse eficientemente en cualquier medio; preparado para interactuar con todos los sectores de la población sin dañar o perjudicar a otros, lo cual requiere el desarrollo de la competencia discursiva.

A partir del enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural de la enseñanza de la lengua (Roméu, 2014), las investigadoras definen competencia discursiva como un proceso complejo en el que se observa el desempeño integral de los estudiantes durante los ejercicios de comprensión, análisis y construcción de textos orales y escritos de diversas tipologías para establecer relaciones con el entorno; teniendo en cuenta el referente, el contexto en el que se escribe, el receptor; así como la intención y la finalidad que se persigue con lo expresado. Encierra en sí dominios culturales, históricos, geográficos, sociológicos, lingüísticos, pragmáticos; actitudes, valores, habilidades y herramientas; así como compromiso con el acto

comunicativo. Exige automotivación, autocontrol y una correcta interrelación con el entorno. Este proceso tiene varios actores; a saber: estudiante, profesores, tutores y agentes socializadores, entre otros. Estos últimos acompañan a aquel, dinamizan, dirigen y organizan el proceso.

Lo expresado antes implica la formación integral de los futuros profesionales, pues el ser competente incluye la posesión de conocimientos, habilidades y valores; disposición para el trabajo en equipo, capacidad para establecer relaciones y para emprender nuevas tareas; motivaciones, necesidades, deseos. Además, exige “la capacidad de movilizar los recursos intelectuales, contextuales, personales y materiales para enfrentar un problema determinado que va más allá del poseer, más bien aduce la necesidad de ser capaz de transferir o movilizar dichos recursos para resolver la situación contextual” (Ríos y Herrera, 2017, p. 1077).

El proceso formativo de la mencionada competencia debe desdeñar el tratamiento, —aislado y desconectado del contexto—, a la ortografía y a la gramática; así como la copia y repetición sin análisis alguno de textos que aparecen en internet o en manuales. Por lo que los docentes deben fijarse objetivos relacionados con la motivación de los estudiantes para comprender su idioma materno, emplearlo en diversas situaciones y con diferentes intenciones comunicativas.

La competencia discursiva está considerada entre las subcompetencias de la comunicativa e involucra la lingüística, la pragmática, la paralingüística, la quinésica, la semántica y la sociolingüística. Esta guarda relación con el contexto en el que se habla o escribe, con el referente, la intención, la finalidad, el receptor a quien va dirigido el discurso; además con la organización de las ideas, con el tipo de texto y las normas de uso del lenguaje y los estratos sociales.

Evidentemente, es ardua la labor de los profesores en los colectivos de año de las carreras universitarias en función de garantizar el proceso de desarrollo de esta competencia. Ello incentivó a las investigadoras a realizar este estudio, que tiene como fin proponer una estrategia de capacitación para docentes universitarios relacionada con el desarrollo y evaluación de la competencia discursiva. Se parte del hecho de que los estudiantes y los docentes son los protagonistas del proceso formativo y que los últimos deben contar con las herramientas necesarias para educar e instruir a aquellos. Ambos deben estar comprometidos e involucrados con el desarrollo.

Métodos

Para realizar la investigación se partió de un diagnóstico que tomó como referente primero los Exámenes de Español para el ingreso a la Educación Superior de los cursos 2015- 2016, 2016-2017, 2017-2018; luego se aplicaron pruebas orales y escritas a los estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de Camagüey. Además, se entrevistó a docentes de los colectivos de primer año de Ingeniería Civil, Mecánica, Eléctrica, Informática, Química, Arquitectura,

Licenciatura en Historia, Periodismo, Ciencias de la Información, Derecho, Economía, Contabilidad y Cultura Física con el fin de conocer el estado actual del desarrollo de la competencia discursiva en los estudiantes que cursaban ese año académico. A estos profesores se les entrevistó, además con el propósito de constatar el dominio que tenían sobre la competencia mencionada y las herramientas que ponían en práctica para contribuir a que sus estudiantes la desarrollaran.

También, se llevó a cabo un análisis documental con el objetivo de conocer las exigencias en cuanto al desarrollo de la competencia discursiva en la universidad; para ello se revisaron los planes de estudio y modelos del profesional de las carreras mencionadas; además, se consultaron documentos rectores que rigen el trabajo en la Educación Superior.

Se aplicó el método estructural funcional para el diseño de la propuesta que fue aplicada de manera experimental en los colectivos de primer año de las carreras Licenciatura en Periodismo, Licenciatura en Ciencias de la Información y en el de quinto año de Ingeniería Civil.

Por último, la estrategia de capacitación fue sometida a la consideración de un grupo de expertos para evaluarla.

Resultados y discusión

A partir de los métodos descritos antes, se comprobó que en 500 pruebas de ingreso muestradas en los cursos antes mencionados, 100 estudiantes que representan el 20% tuvieron dificultades en el uso de los marcadores discursivos para dar progresión al tema que desarrollaban; así como en el empleo de recursos cohesivos para evitar repeticiones de palabras. Por otra parte, 150 de ellos (30%) presentaron afectaciones en el uso del tiempo y de las personas gramaticales que intervinieron en sus discursos escritos, en el establecimiento de relaciones entre las ideas; a saber: causa-efecto, parte-todo, general- particular, interior-exterior, secuencia lógica. La unidad se vio afectada en las redacciones de 75 alumnos, para un 15%, pues repitieron innecesariamente la idea central, o la fragmentaron; incluso, 25 de los muestrados para el 5% tuvo pérdida de la misma. Finalmente, 175 de los examinados, para un 35%, no tuvo en cuenta la organización lógica del discurso escrito en introducción, desarrollo y conclusiones.

Las pruebas orales fueron aplicadas a 870 estudiantes de primer año de las carreras referenciadas antes, durante los cursos indicados. Estas evidenciaron que el 80 % de los estudiantes (696) no se prepara previamente para la presentación oral de una temática, aunque esta guarde relación con su especialidad y se le oriente con antelación. De los examinados, 391, que representan el 45%, se muestran nerviosos, indecisos, poco convincentes en lo que expresan; no mantienen la vista en el auditorio.

En cuanto a las exposiciones orales espontáneas, solo 44 jóvenes, para el 5 %, respetan los

turnos del habla, dan muestras de que siguen el diálogo, aceptan los puntos de vista de los otros y expone sus criterios sin temor a ser objeto de críticas o de bromas.

En las entrevistas realizadas a los profesores de los colectivos de primer año de las diferentes carreras, se pudo concluir que el 75 % desconoce cómo evaluar y cómo desarrollar la expresión escrita y la oral de los estudiantes; además, no tienen concebido el proceso de orientación, ejecución, control y evaluación de la producción discursiva tanto oral como escrita de los estudiantes. Por supuesto, su formación académica no les propició herramientas, saberes, habilidades que les permitieran enfrentarse con éxito a la formación de la competencia discursiva de los futuros egresados. Aquí se expresa una contradicción entre el nivel de aspiraciones de la Universidad que es formar profesionales competentes, proceso en el que la competencia comunicativa constituye un eje transversal y la realidad que se evidencia en las dificultades del proceso formativo de la misma. Atendiendo a este inconveniente, las investigadoras sugieren una estrategia de capacitación para docentes universitarios con el propósito de contribuir al desarrollo y evaluación de la competencia discursiva.

La estrategia que se propone sigue los preceptos de la escuela histórico - cultural de L. S. Vygotsky, las concepciones de Roméu (2014), Domínguez (2007), Calsamiglia y Tusón (2001), Fernández y Carlino (2010) Camps (2003), Camps & Castelló, (2013), Zayas (2012), acerca de la enseñanza de la lengua; así como las de Tobón (2006, 2011), Tobón, Rial, Carretero, & García (2006), Rodríguez (2012) y Ríos & Herrera .(2017) en relación con el desarrollo y evaluación de las competencias. El objetivo de la misma es capacitar a los profesores universitarios con el fin de contribuir al desarrollo y evaluación de la competencia discursiva.

La propuesta parte de conceder un papel activo, en los procesos de formación y de evaluación de la competencia discursiva, por una parte a los docentes quienes dirigen, organizan, guían y proporcionan *“el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean”* (Camps, 2003, p. 4), y por otra a los estudiantes, pues ellos son los que aprenden, establecen relaciones, investigan, comparan, adecuan su texto a un contexto y una situación determinados, con una intención y una finalidad fijadas de antemano.

Los procesos de interpretar, relacionar, redactar, investigar, elaborar, expresar, exponer que están incluidos en dicha competencia permiten un diálogo entre emisores y receptores; facilitan el acceso al conocimiento y a la cultura universal, la construcción de nuevos conocimientos y el establecimiento de nuevas relaciones intertextuales. Por ello, puede ser constatada en cada uno de los procesos sustantivos de la universidad en los que se involucren los estudiantes.

La estrategia consta de cuatro etapas: diagnóstico, planificación y organización, ejecución y evaluación. La primera tiene como objetivo identificar las necesidades de los docentes y de los estudiantes; así como sus potencialidades relacionadas con la competencia discursiva. Para ello,

las investigadoras seleccionaron, elaboraron y aplicaron instrumentos; analizaron los resultados e identificaron las necesidades de los involucrados en el estudio.

Para garantizar la calidad e inmediatez de los resultados, se escogió a los docentes de un colectivo de año y de una carrera específica por separado de los de otras agrupaciones similares, teniendo en cuenta que el modelo del profesional es exclusivo para cada una de las especialidades que se estudian en las universidades; por tanto, los objetivos generales, los campos de actuación, las esferas de actuación y las principales funciones de los profesionales son diferentes. En este caso fueron seleccionados los profesores de primer año de las carreras Licenciatura en Periodismo y Licenciatura en Ciencias de la Información y las investigadoras trabajaron con ellos en momentos diferentes.

Los ítems del diagnóstico se relacionaron con el dominio que poseían los docentes con respecto a la competencia discursiva, a cómo desarrollarla, cómo y cuándo evaluarla; al aprovechamiento de la colaboración entre las disciplinas y asignaturas en función de garantizar los procesos de desarrollo y evaluación, a la planificación de actividades de enseñanza - aprendizaje y evaluación que propicien en los estudiantes la puesta en práctica de saberes y habilidades, el autoaprendizaje y la autorregulación; a la atención a las diferencias individuales con el fin de que todos los aprendices avancen desde su zona de desarrollo actual hasta una superior y autorregulen su desarrollo intelectual y personal.

Durante la segunda y la tercera etapas se seleccionaron y organizaron los temas que se impartirían en los talleres a partir de las necesidades diagnosticadas; se eligió el taller como forma organizativa, se planificaron los encuentros, y se concibieron las modalidades de evaluación.

Se desarrollaron temas tales como: formación de competencias, competencia comunicativa, proceso formativo de la competencia discursiva, evaluación de la competencia discursiva. Se eligió el taller por considerarlo una vía muy efectiva para vincular el conocimiento teórico con la práctica; además, de que propicia la socialización de todos los integrantes del equipo o del grupo de trabajo. La organización de cada encuentro adoptó como estructura: tema, objetivo, método, medios, introducción, desarrollo, orientación del estudio independiente y conclusiones.

En el primer taller, se proporcionó a los docentes materiales relacionados con las competencias y su formación, se propició el debate acerca de cómo son tratadas estas en los programas de disciplina, de asignatura y en el modelo del profesional y se llegó a la conclusión de que estos constructos no son tratados de manera transversal en los documentos rectores, que los objetivos de los mismos solo se refieren al saber, no así al saber ser y al saber hacer; tampoco se proponen ejercicios integradores, que exijan el establecimiento de relaciones interdisciplinarias para resolver problemas complejos que pueden surgir en el ejercicio de la

profesión o en la vida personal.

En el segundo taller se abordó la competencia comunicativa, de igual manera se valoraron los documentos rectores y se constató que es muy limitado el tratamiento de esta competencia. Luego, cada participante expuso cuáles creía que eran las características que debían reunir las personas para ser consideradas competentes en la comunicación. También se les pidió que dijeran si se consideraban competentes en este sentido y que ejemplificaran con situaciones dadas en escenarios profesionales y personales.

Para constatar todas las ideas expuestas de manera empírica en relación con el objeto de estudio, se pidió a los profesores que leyeran, resumieran y comentaran los artículos de Roméu (2014), Domínguez (2007), Calsamiglia y Tusón (2001), Fernández y Carlino (2010) Camps (2003), Camps & Castelló, (2013), Zayas (2012).

Como resultado, los docentes comprendieron que la competencia comunicativa es una macro competencia que incluye la lingüística, la pragmática, la paralingüística, la quinésica, la semántica y la sociolingüística; que, para constatarla y evaluarla en los estudiantes, es necesario observar su actuación (saber aprender y saber ser), no solo su saber hacer.

Otra de las actividades que generó este encuentro fue la propuesta de rúbricas para evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes.

El tercer taller tuvo como tema la competencia discursiva. Se partió de analizar las definiciones de texto, discurso, género discursivo y competencia discursiva. También, se discutió acerca de cuáles son los conocimientos, estrategias y habilidades que deben desarrollarse en los estudiantes. Para ello se consultaron las opiniones de Roméu (2014), Domínguez (2007) Camps & Castelló, (2013), y Zayas (2012).

A partir de esta consulta se concluyó que los aprendices deben dominar el ámbito de la actividad humana en que se usa la lengua, la situación comunicativa, las características de los receptores, la intención y la finalidad con que escriben, la tipología textual, su estructura, funciones del lenguaje empleadas en cada texto (científicos, artísticos, publicistas, periodísticos, oficiales, coloquiales); las secuencias textuales que se adoptan (narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación, explicación); las características de la textualidad, las relaciones de organización semántica, el contexto en que se coloca el referente. Además, es necesario que participen en diversas actividades de comprensión, análisis y construcción textual en las que interactúen con géneros, referentes y situaciones comunicativas diferentes.

Luego se realizó la propuesta de las acciones que debían llevar a cabo, tanto los docentes como los estudiantes, durante las clases con el fin de contribuir al desarrollo de la competencia discursiva, aunque queda claro en este artículo que este es un proceso que dura toda la vida.

Los docentes deben partir del análisis lingüístico, semántico y pragmático de textos modelo en

los que se aborden temáticas relacionadas con las que desarrollarán los estudiantes, con el fin de que estos descubran cómo están estructurados, cuál es el referente, qué se dice de él, por qué y para qué; cuáles mecanismos de cohesión fueron empleados, cómo el emisor logra organizar sus ideas; en qué contexto escribe; cuál es su postura con respecto al tópico tratado.

También, se insistió en que los profesores deben enseñar a los estudiantes a elaborar y a comprender discursos orales: cómo interpretarlos, cómo tomar nota y aprender del mensaje que expresó otro, cómo prepararse para ellos, cómo organizarlos, cómo iniciarlos, desarrollarlos y concluirlos; cómo hacer una presentación en *power point*, cómo dirigirse al público, momento en el que deben mostrarse seguros y confiados de lo que exponen.

Por otra parte, se acordó que a los estudiantes es necesario demostrarles cómo evaluarse, cómo autorregular su proceso de aprendizaje a partir de cuestionarse siempre su trabajo: ¿Qué fin se persigue con lo expresado, sea oral o escrito? ¿A qué público va dirigido? ¿Cuáles pueden ser los intereses de esta población? ¿Cuál es su postura con respecto al tema? ¿Cómo se deben organizar las ideas para que se capte mejor el mensaje? ¿Qué recursos lingüísticos son más apropiados para utilizar en este contexto? ¿Quiénes han abordado estos temas antes? ¿Cómo tratarlos en su discurso? Una vez contestadas estas y otras interrogantes que pudieran aparecer, se genera la necesidad de investigar, de acceder al andamiaje cultural con el que se cuenta y comienza un proceso consciente de producción textual y de autorregulación.

En el cuarto taller se abordó la evaluación de la competencia discursiva. Se acordó que esta debe tener lugar a través de todo el curso en el que se imparta la asignatura y luego se continuará la observación de la actuación de los estudiantes durante toda la carrera. Se puntualizó, además que se deben propiciar la autoevaluación y la coevaluación.

La evaluación tendrá lugar a través de los procesos de planificación, textualización y revisión de los discursos orales o escritos. Siempre, por supuesto, se velará por el protagonismo de los estudiantes en este sentido.

Las investigadoras sugirieron a los participantes, rúbricas para la evaluación de la competencia que atienden los procesos mencionados antes. Durante la planificación los docentes deben observar, en la actuación de los estudiantes, las habilidades para plantearse un objetivo, para investigar sobre la temática, para establecer relaciones intertextuales, para asumir posturas y valorar lo que otros autores dijeron sobre el tema que ellos abordarán más adelante. Las decisiones que asumen para elegir un referente y situarlo en un contexto histórico, social y cultural, teniendo en cuenta las características de los receptores y la tipología textual que servirá como vía para expresarse. Por otro lado, deben garantizar que los estudiantes autoevalúen su actuación teniendo en cuenta lo descrito antes.

Durante la textualización, los estudiantes deben aprender a cuestionarse si han logrado su propósito, si se comprende lo que dicen, cómo enmendar los errores cometidos, cómo aplicar

estrategias para lograr que se comprenda lo que han expreso.

La fase evaluativa de la estrategia, aunque se encuentra ubicada al final, se puso de manifiesto durante todo el período. Su fin fue constatar el grado de capacitación alcanzado por los docentes; o sea, hasta qué punto ellos concientizaron la necesidad de desarrollar y evaluar la competencia discursiva en los estudiantes; por otra parte, qué modos de actuación asumieron en la medida en que se iban involucrando en las temáticas abordadas y cómo todo ello se reversionó en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Para alcanzar este propósito al final de cada taller, los profesores valoraron, compararon y comentaron la nueva teoría con las creencias que formaban parte de su actuación diaria en las clases; ello favoreció que los participantes tomaran conciencia de manera paulatina de que debían asumir el reto de aprender y de enseñar desde la formación de competencias. Por otra parte, se les dio la posibilidad de multiplicar las nuevas experiencias, en intercambios con los docentes de otros los colectivos de asignatura, de carrera y de año; donde se dieron debates enriquecedores en los que se puso de manifiesto el principio de la vinculación teoría y práctica.

Otras acciones llevadas a cabo fueron la observación de la actuación de estos docentes durante la impartición de sus clases; así como las de sus estudiantes, pues ambos son protagonistas del proceso formativo de la competencia y si los primeros no lo organizan, dirigen y controlan eficientemente, los otros difícilmente alcancen los saberes, las conductas y las habilidades imprescindibles.

Valoración de la factibilidad de la implementación de la estrategia a través del criterio de expertos

Con el fin de validar la efectividad de la estrategia y las posibilidades reales para su implementación, se seleccionaron a diez expertos con la intención de consultar sus criterios al respecto. Para ello, las investigadoras se cercioraron de que estos docentes tuvieran diez años de experiencia en la educación superior, como mínimo y que, si su formación de pregrado no era pedagógica, al menos hubieran recibido superación posgraduada en esta ciencia; además, dentro de las condiciones tenidas en cuenta se encuentra que dominaran los referentes de las competencias.

La formación de los diez docentes encuestados se comporta como sigue: cuatro son Doctores en Ciencias Pedagógicas y su categoría docente es Titular; seis son Máster en Ciencias de la Educación, de ellos, nueve son Auxiliares y uno Asistente, este último se encuentra realizando los ejercicios para pasar a la categoría superior.

A los expertos se les presentaron los siguientes aspectos a evaluar:

Etapas de la estrategia, acciones de cada etapa, métodos propuestos, explicación de la forma organizativa, la estrategia de manera general.

Para ello se empleó la escala valorativa descrita a continuación:

IM - Imprescindible para la capacitación de los tutores.

MA - Muy adecuado para la capacitación de los tutores.

A - Adecuado para la capacitación de los tutores.

PA - Poco adecuado para la capacitación de los tutores.

IA - Inadecuado para la capacitación de los tutores.

A los docentes mencionados se les entregó un material que contenía la estrategia de manera íntegra y una guía para que ofrecieran sus criterios. De esta forma, ellos pudieron expresar sus valoraciones y entregarlas a las investigadoras. Todos coincidieron en evaluar como imprescindible la superación de los profesores, específicamente en el desarrollo y evaluación de la competencia discursiva. Estuvieron de acuerdo con las etapas, las acciones y las actividades propuestas; aunque uno de ellos, en sus comentarios, hizo saber a las investigadoras que no veía tan necesaria la etapa de evaluación, pues esta estaba concebida para ser aplicada en las anteriores, pero se le explicó que la misma es necesaria porque en ella se evalúa la eficiencia general de la estrategia.

En cuanto a la forma organizativa, solo siete opinaron que es imprescindible y el resto, que es adecuada para la capacitación de los docentes, pues creen que pudieran utilizarse seminarios, cursos, conferencias, entre otros, a lo que las investigadoras explican: esta es una propuesta, se sugieren otras formas, quienes vayan a llevarla a cabo tendrán la libertad para elegir según los resultados del diagnóstico y sus habilidades profesionales.

Conclusiones

El desarrollo de la competencia discursiva no es solo una tarea de los docentes que imparten las asignaturas relacionadas con la lengua materna, pues los profesores de todas las materias utilizan este idioma para comunicar los contenidos de las mismas.

La puesta en práctica de una estrategia de capacitación puede ser una vía para contribuir a la superación de los docentes en relación con el desarrollo y la evaluación de la competencia discursiva.

El desarrollo y evaluación de la competencia discursiva supone el apego a presupuestos teóricos relativos a la actividad del profesor y el alumno, el enfoque integrado y el dominio de procedimientos para su desarrollo.

Referencias

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado el 28 de enero de 2019, de www.textosenlinea.com.ar/.../Calsamiglia%20y%20Tuson%20

%20Las%.

- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Recuperado el 15 de enero de 2018, de <https://go.galegroup.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&u=googlescholar&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA140488734&sid=googleScholar&asid=6bcd7fce>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4243793.pdf>
- Domínguez, I. (2007). Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. *Varona*(42), 68-74. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <https://www.redalyc.org/html/3606/360635561012/>
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*. 31(3), 6-19. Recuperado el 10 de mayo de 2018, de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>
- Ríos, D., & Herrera, D. ((2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui.*, 43(4), 1073-1086. Recuperado el 12 de julio de 2018, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>
- Rodríguez, M. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en Educación Superior. *Didac*(60), 27-31. Recuperado el 20 de julio de 2018, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/42955>
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*(58), 32-46. Recuperado el 28 de enero de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165004>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A. Jaik, & A. Barraza (Edits.), *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación*. Instituto Universitario Anglo Español A. C. y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado el 28 de enero de 2019, de http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf#page=15
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, F. J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 63-85. Recuperado el 28 de enero de 2018, de <https://www.redalyc.org/html/340/34005012/>

Las autoras son profesoras del Departamento de Español de la Universidad de Camagüey. **Elsy Almanza Reyes** es Licenciada en Español y Literatura, Profesora Auxiliar y Máster en Ciencias de la Educación Superior. Es la responsable del colectivo de Lengua Materna y asesora metodológicamente a los profesores de los CUM que imparten Español Básico. **Marys García Reyna y Yanice Jiménez Casa** son Profesoras Asistentes y Másteres en Ciencias de la Educación Superior.